

越境場面における個人を理解するための枠組みの提案 —アドラーの勇気概念の再解釈を通じて—

加藤 慧

Re-Conceptualizing Adler's ideas of courage and proposing the framework to understand the psychological condition in boundary crossing situations.

KATO Satoshi

Abstract

The present study investigated the potential role of “courage” in intercultural communication from the perspective of Adler's theory (Adler, 2004). Courage has been one of the most important concepts proposed in Adler's theory. Yet only a limited number of previous studies have attempted to elaborate on Adler's concept of courage, and little has been done in terms of its application to the context of intercultural communication.

This study, therefore, defines Adler's courage as the pursuit of self-improvement (Striving for Superiority to self) as the individual axis and concern for others (Social Interest) as the social axis and proposes Adler's courage types (ACT), consisting of four possible realizations of courage.

Application of ACT is also explored in the context of intercultural communication of English education in Japan.



目次

1. はじめに
2. 我が国におけるグローバル人材とは
 - 2-1. 需要高まる留学の背景事情
 - 2-2. 新学習指導要領
3. 越境とは
 - 3-1. 越境の困難さ
 - 3-2. 越境の段階
4. アドラー理論

- 4-1. アドラーの勇気とは
- 4-2. 勇気論に共同体感覚の視点を導入する意義
- 4-3. ACT の提案
 - 4-3-1. 勇敢
 - 4-3-2. 小心
 - 4-3-3. 蛮勇
 - 4-3-4. 献身
5. 英語教育との関連
6. まとめ

1. はじめに

本研究の目的は、ある出来事に対して異なる知識・価値観・情報を持つ者同士の対話活動である越境(Engeström, 2001)に着目し、現代のグローバル社会において求められる越境活動を生産的な対話の場とするために、アドラーの勇気概念を導入し、越境のような困難なコミュニケーション場面において移り変わる話者の心理状態を理解するための枠組みである ACT (Adler's Courage Types) の提案を行う。ACT は先行研究を基に、これまで曖昧に定義づけられてきたアドラーの勇気概念を再度定義し直すための枠組みであり、それは今の自分より優れた状態になろうとする自己に対する優越性追求と、他者に対する尊重、配慮を示す共同体感覚の2次元によって構成されている。そしてこれら2次元の高低の違いによって、4つの心理状態に関するカテゴリー(勇敢、蛮勇、献身、小心)を提案する。本研究では、それぞれの構成概念と分類について提案するとともに、越境との関連性について論じ、最終的にグローバル社会に求められる人材を育成するための英語教育における展開可能性についても検討する。

2. 我が国におけるグローバル人材とは

2-1 需要高まる留学の背景事情

今日グローバル化が進む中で、学術・ビジネス等様々

な場面において、世界中の相手と対等な立場に立ち、議論、交渉を行う力が求められている。我が国では、そのような人材を輩出することを目的として、近年学生を留学させる試みが大々的に行われている。

我が国では、グローバル化が進む社会において、外国人との交流を通じて国を発展させることができる人材の育成を目的として、2010年の海外留学者数6万人(大学等)から、2020年までに2倍の12万人を留学させる事が目標として掲げられている(内閣官房, 2014)。

グローバル人材の定義について、文部科学省(2011)は以下のように定義している。

グローバルな人材とは、世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間であり、このような人材を育てるための教育が一層必要となっている(文部科学省, 2011, p. 3)。

上記の定義に基づけば、グローバル人材に求められる要件は、純粋な外国語運用能力だけでなく、文化的背景の違いを理解し、乗り越えようとする能力や新しい価値を作り出す能力も含む、複合的な要素であるこ

とがわかる。学生の留学支援の試みは、これら要素を兼ね備えた現代のグローバル化に十分に対応可能な人材を社会へと排出したいという思いから生じたものと言えるだろう。

2-2. 新学習指導要領

このような異なる文化・価値を持つ相手と協働する事の重要性は2018年からの新学習指導要領においても反映されている。文部科学省(2017)の学習指導要領案では学校における質の高い学びを担保し、児童・生徒が内容を深く理解するだけでなく、必要とされる資質や能力を身につけ、生涯に渡って学びの姿勢を持つことを目指した「主体的・対話的で深い学び¹⁾」という考えを打ち出した。それは自己のキャリアを意識しながら粘り強く取り組む「主体的な学び」と、子供同士、もしくは教師や地域の人との対話を通じて自己の考えを広げ・深める「対話的な学び」と、物事に対する理解を深め学習を通じて自分なりの解釈を打ち出す「深い学び」の3つに分かれる。

その中でも、「対話的な学び」は異なる意見・価値観を持つ相手との対話を通じて既存の価値観・考えを深化させ、また新たな視点を取得するという点において、グローバル人材の理想像と重なる部分もあると言えるだろう。

3. 越境とは

3-1. 越境の困難さ

我が国におけるグローバル人材の提案にも見られるように、今日、自分とは異なる文化的背景を持つ相手と協働して仕事や活動を行う必要性が生じてきている。その中で異なる価値観を持つ相手と適切に意思疎通を図ろうとするコミュニケーションを行うことのできる人材が強く求められているのである。

上記であげたコミュニケーション活動の中でも、情報・価値観の異なる相手との間で交わされるコミュニケーション活動は、心理学において「越境」と呼ばれ

る(Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 2001; 田島, 2016)。越境は価値観の異なる相手と互いの意見を交わし合う事で行われる活動である。そのため、越境は普段何気なく交わされるお喋りや自己紹介のようなコミュニケーションとは大きく活動の形態が異なる。

香川(2012)は、このような越境活動を通じて生み出される形態の知識を「越境知」として定義づけた。香川は、越境知を創出することの利点として、異質な価値観を持つ相手との交流によって、いずれかの実践に固執することのない、新たな視点に満ちた形態の知識が生み出される可能性であると指摘した。また田島(2016)は、越境の参加者が、越境知を既存の価値観と照らし合わせることで、その参加者及び、その参加者の周囲の人間が属しているコミュニティに固有の価値観を振り返る機会となる可能性を指摘した。これらのような既存の価値観と新たな価値観を照らし合わせる行為は、日々異質な他者と関わる機会が求められる現代のグローバル社会において、今後ますます求められる能力だと言えるだろう。

このことから分かるように、越境知を生み出すことによる意義は高いが、この越境知に至るまでのプロセスは容易なものではない。越境が普段の仲間内で行われるコミュニケーションと比較して困難な活動であることを裏付ける理由は大きく分けて2つに分かれる。

第1に、相手と共有する前提情報が大きく異なることから、普段の仲間と話している場合には省略がされるような前提的情報についても丁寧な言語化を行い、相手の理解を得ることが不可欠という点である。そして第2に、こちらの意見に対して、違和感を感じた相手は、疑問のトーン、もしくは時に反論のトーンを伴って、こちらの意見を遮る場合があり、それについても真摯な対応が求められるという点である。

Edwards, Lunt & Stamou(2010)は、越境場面において発言したとしても、相手がその発言を受け入れてくれるとは限らないと指摘している。また、これら一連の複雑な言語操作を英語といった外国語を用いて行うのは、母語で行う場合よりも圧倒的な心的負荷が

かかると考えられる(加藤, 2016)。この種の越境に対するネガティブな認知は、参加者の越境に対する消極的な姿勢を促進してしまうと考えられるだろう²。

3-2. 越境の段階

前項でも述べたように、越境を行う上では、参加者は複数の課題に直面しなければならない。これらの課題に関連するものとして、田島(2016)は、越境の生産性に関して3段階への分類をした提案を行っている。

第1の段階は、自分とは異なる他者の異質な視点を重要とは価値づけず、相手のその視点を自分の興味・関心へと矯正させようとする交流であり、田島はこれを「包摂的越境」と呼んだ。包摂的越境を行おうとする参加者は、相手から疑問・反論が出たとしても、それを有耶無耶にして話を進めようとする傾向が見られるだろうと考えられる。

第2の段階は、異なる他者の存在を受け入れつつも、その相手との接触を積極的には行おうとはしない交流のあり方であり、田島はこれを「無相関的越境」と呼んだ。これは、自分と相手の間にある情報のギャップを無視したまま話を進めようとする傾向である。

第3の段階は、前の2つとは大きく異なり、他者の異質な視点を尊重し、積極的に相手と異質な視点を交換しようとする交流である。田島はこれを「共創的越境」と呼び、越境知を創出する上でもっとも生産性の高い相互交流と捉えた。

包摂的越境・無相関的越境と共創的越境の間に見られる明確な違いは、相手の異質な視点に対する姿勢である。田島によれば、共創的越境を展開することのできる参加者は、相手の異質な視点と自身の視点を照らし合わせて参照する傾向があるのに対して、包摂的越境・無相関的越境の段階にある参加者は、相手の意見に対する関心が低いために、この行為が行われなかった。

越境において相手の視点を放置、または無視をする事は、自分の価値観を相手に一方的に押し付ける形に

なると考えられる。このような、意見を述べる際に、主張を正当化するために自分にとって有利な立場を一方的に押し出そうとする傾向はマイサイドバイアスとも呼ばれる(小野田, 2015)。小野田はマイサイドバイアスを抱えた個人の主張について、自己の主張を正当化する事が強く押し出されるために、聞き手側の立場を考慮することができておらず、主張に説得力が欠ける事を述べている。

マイサイドバイアスと田島による越境に関する分類を関連づけるならば、マイサイドバイアスは特に包摂的越境との関連性が高いとみられる。自分の価値観を一方的に相手へと押し付け、相手の異質な意見に対しては耳を傾けようとししない態度は、共創的越境の段階と比較して越境知へと至ることが困難だと考えられる。

4. アドラー理論

4-1. アドラーにおける勇気とは

越境においてマイサイドバイアスを回避するためには、相手の疑問・反論に対して、適宜相手と自分の意見を照らし合わせ、擦り合わせていく事で自分と相手の距離感を把握し、自分の意見を主張するばかりでなく、相手の意見にも耳を傾ける姿勢を保つ必要がある。

しかしたとえ相手の意見に関心を持っていたとしても、マイサイドバイアスに見られるような一方的な主張を掲げたり、異なる活動履歴を背景とするものへのコミュニケーション的関わり(相手が理解できるように自らの発話について言語化を行う、質問をするなど)が消極的であったりする場合には、相手の目にはあたかも無関心のように映る可能性もあるだろう。これらの傾向が見られる理由として、越境場面において惹起する自信の喪失や、越境に対する不安等の情動面が関係してくるだろう。

Aultman, Williams-Johnson, & Schultz (2009) は、教師と生徒の越境場面に注目し、生徒は教師に対して、不安や緊張をかかえやすく、それらの心象が越境を妨げると指摘をした。そのため、教師が率先して、生徒

とよりよい関係を築こうとする必要性があると述べた。このことは、越境において、情動的な側面が重要な役割を果たすことを説明していると考えられる。また、Landa (2008) は、越境場面においては、時に不安や緊張といったネガティブな情動と向き合い、一歩踏み出して、自分から意見を主張することの重要性について述べている。

このような不安や緊張などのネガティブな情動と向き合う必要がある困難な越境場面において、自分から一歩踏み出し行動し、越境知の獲得を実現するためには、何よりも本人が越境を通じて何かしらの成長をしたい、もしくは価値観が対立し合っている状況を変えたいという強い動機付けが重要になると考えられるだろう。

このような困難さを感じる状況において、現在の困難を対処する心理的機能として、勇気があげられる。今日の勇気に関する研究において、その定義は諸説分かれるが、多くの勇気研究において、何かを成し遂げたいという動機付けの側面は、勇気概念を構成する主要な要因として支持されている (Pury, & Saylor, 2018)。

勇気に関する研究は多岐に渡って行われてきたが、心理学の文脈における最も初期の研究者として19世紀後半から20世紀前半を生きたオーストリアの心理学者アドラーがあげられる。アドラーによれば、勇気とは、成長のために目的を追求しようとする姿勢である「優越性の追求」と、信頼や貢献感を総称した他人との情緒的なつながりを示す「共同体感覚」によって成り立つと読み取ることができる (Adler, 2004)³。それは以下の引用において示されている。

子どもにおける最良の発達、彼または彼女が家族の生活の一部を担うのだと感じ、彼らの事を思いやることができる時に生じる。もし、子どもが他者に興味を持てれば、その子どもの優越性の追求は、共同体感覚と一体になる。その子どもは社会の有益な側面において、勇敢にそして楽観的に振る舞えるだろう⁴ (Adler, 2004, p. 49)。

このアドラーの勇気のうち優越性の追求の側面は、現状の自己よりもより良い自分になろうとする個人の意識であり、これを目前の出来事に対する動機付けとして捉えることができる。この点を踏まえれば、アドラーの勇気と、近年の勇気研究の間にも親和性が見られるだろう。しかし、他人との情緒的な関係である共同体感覚では近年の勇気研究では見られない要素であり、この点において近年の勇気研究とは一線を画すると言えるだろう。よって、アドラーの勇気論には、アドラー独自の共同体感覚が含まれている点において近年の勇気研究にはない独自性があると言える。

4-2. 勇気論に共同体感覚の視点を導入する意義

アドラーは優越性の追求において、自身の利益追求に無心になるあまりに、周囲を顧みず、共同体感覚の低いままに優越性を追求しようとする姿勢を「人生の無益な側」と述べた。一方で、社会や周囲との関係性を重視し、共同体感覚の高い状態で優越性を追求しようとする姿勢を「人生の有益な側」と述べ、これを理想的な優越性の追求とした (Adler, 2012)。それは以下の引用においても示されている。

優越欲の有益な表現と無益な表現との間の区別をつける根拠はいったいなんであるか。社会に対する関心、これこそその答である。… (中略) …もしも、われわれが、われわれにとって高尚であり、崇高であり、しかも価値があると思われる偉大な行為を回想してみるならば、これらの行為が、行為者にとっても価値があったばかりではなく、社会一般にとっても価値があったということを知るであろう。そこで、子供の教育は、その子が社会的感情⁵を認識し、または社会との連帯の感を認識するように、組織されねばならない (アドラー, 1962, P. 58-59)。

このように優越の目標が人生の無益の側にも有益な側にも認められる。たとえば、人が情け深い性質

を示すとすれば、それが、次の二つのどちらの側面に認められるかが重要である。一つは、社会的に適応して人助けをしたいと思っている側面か、あるいは、もう一つは、誇りだけが目的で情深くしたのか、どちらかである（アドラー, 1982, P. 57）。

上記のアドラーの指摘に基づけば、人生の有益な側に立った優越とは、優越性の追求及び、共同体感覚がともに高い状態であり、適切な勇気が表れた状態と言えるだろう。一方で、人生の無益な側に立った優越とは、優越性の追求は高いながらも、共同体感覚は低い状態であり、不適切な形の勇気と言える。特に人生の無益な側に立った優越とは、相手との関係性を無視した状態で自分の利益を追求しようとする姿勢であり、これは、マイサイドバイアスとの関連性が高い傾向であると言える。

なお共同体感覚が意味する他人とは、厳密には自分の周囲の人間だけでなく、それを越えた社会・人類に対するつながりの感覚とされる（浅井, 2016）。この指摘を越境と関連づけさせるならば、越境場面における共同体感覚とは自分と近い考えを持つ相手だけでなく、自分とは大きく価値・背景の異なる相手の視点をも尊重しようとする心性と言えるだろう。

このように越境場面において、越境知の獲得を通じて成長したいという優越性の追求だけでなく、他者に対する配慮・尊重である共同体感覚を持つことで、自分の立場だけでなく相手の立場についても理解を示すことが可能となり、自分の主張を一方的に相手に押し付けるマイサイドバイアス行動は低減すると考えられる。同様に共同体感覚によって相手とのつながりを期待することで、不安や緊張等のネガティブな情動を克服し、積極的な行動へとつながる可能性も示していると言えるだろう。つまり、共同体感覚によって参加者を包摂的・無相関の越境から共創的越境へと促す事ができると言える。

以上より、共同体感覚という独自の視点を取り入れる事で、越境場面における問題に対して有効な手立てを示す可能性を有しているという点において、アド

ラーの勇気概念を導入する意義があると言えるだろう。

4-3. ACT の提案

ここまで、アドラーの勇気についての概要と越境との関連性について述べてきた。しかし、アドラーの勇気は魅力ある概念ではあるが、これを越境活動のような実践的な文脈に直接当てはめていく上においては課題も残る。

まず、アドラーの勇気概念を実践的な文脈で活用していく上では、優越性の追求と共同体感覚をそれぞれの軸として据えた類型論を提案し、それを越境のようなコミュニケーション場面に応用することで、参加者の心理状態を俯瞰的に捉えていくことが有効な手立てとして考えられる。しかしアドラーの著書（アドラー, 1962; アドラー, 1973; アドラー, 1982, アドラー, 1984, アドラー, 1987）においては、勇気に関して散漫な記述が読み取られ、アドラーの勇気に関して理解する事が困難であるように思われる。

また別の課題として、勇気を構成する概念のうちの、優越性の追求に関する問題が考えられる。前述したように越境場面において勇気を持って行動するためには、越境を通じて何かしらの成長をしたいと願うような、現在の自分を変えていこうとする優越性の追求（動機付け）が重要となると考えられる。しかしアドラーによれば、優越性の追求には、現状の自己に対する優越性だけでなく、他者に対する優越性の側面も存在する（Adler, 2012）。後者の優越性が往々にして個人の不適応につながると言う指摘を踏まえれば（アドラー, 1982）、他者に対する優越性を排除し、自己に対する優越性の追求に着目した上で、アドラーの勇気を理解していく必要があると考えられる。

以上より本研究では、Adler（2004）の記述を参考に、アドラーの勇気を現状の自分と比較して、成長したい、もしくはより良い自分になりたいという優越感に焦点を当てた「自己に対する優越性の追求」と他人との情動的つながりを示す「共同体感覚」の2軸から

解釈したモデルを提案する。このモデルでは、2つの概念の程度（高低）により、困難な状況・課題に直面した際の個人の勇気に関する心理状態を計4つに分類する。それぞれの状態を、勇敢（自己に対する優越性の追求高、共同体感覚高）、蛮勇（自己に対する優越性の追求高、共同体感覚低）、献身（自己に対する優越性の追求低、共同体感覚高）、小心（自己に対する優越性の追求低、共同体感覚低）と命名し、このモデルをACT (Adler's Courage Types)として提案する(図)。その上で、アドラー及びアドラーに関連する文献（アドラー、1962ほか）を引用しながら、このモデルの観点から、アドラーの著書における勇気に関する記述の再解釈を行う。

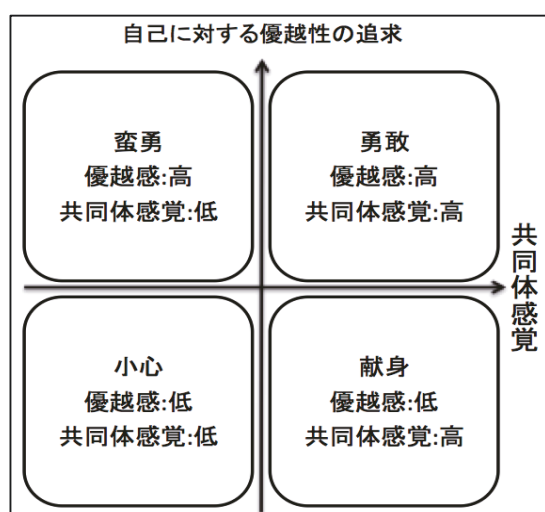


図 ACT (Adler's Courage Types)

4-3-1 勇敢

自己に対する優越性の追求も高く、また共同体感覚も高い状態にある個人は、本論においては勇敢な状態として定義される。勇敢な状態の特徴として、目の前の困難に対して、明確な形で自身の目的意識を持ち、主体的な姿勢で取り組もうとすることがあげられる。

勇敢に該当する心理状態に近いアドラーの説明として楽天主義があげられる。アドラーは楽天主義者について以下のように述べている。

彼らは、あらゆる困難に勇敢に立ち向かい、それらを難しいこととは受けとらない。彼らは自信を持っており、人生に対する有利な立場をたやすく見出ししてきた。彼らは過度の欲求を持たない。なぜなら彼らはよい自己評価を持っており、無視されると感じないからである。それゆえ彼らは、人生の諸困難に他の人々よりも容易に耐えることができる。…（省略）…楽天主義者たちはその外観からも分かる、彼らは物怖じせず、他の人々とあけすけに自由に語り合い、過度の遠慮はしない。彼らは他者を受けいれようと両手を広げて立っているので、柔軟な態度がとれる（アドラー、1987, P. 200）。

この記述からは、目の前の困難に対しても突き進むとする自己に対する優越性の追求と他者に対する適切な態度である共同体感覚の両方を読み取ることができる。

また勇敢の状態と関連する重要な要素として、自分が不完全であったことを認め、それを成長及び変革の糧にしようとする「不完全さに対する勇気」があげられる（Dinkmeyer & Dreikurs, 1963; Hand, 2019; 岸見, 2014）。自分が間違っていた、もしくは至らない部分があったと認めることは容易なことではない。しかし、Dinkmeyer et alによれば、勇気ある人こそが自分の不完全さを認め、それを次の成長へとつなげていこうとする意欲を有していると言う。

このような意欲は、越境場面においても当然重要となってくるだろう。越境場面におけるこのような態度は、他人と良好な関係を築きながらも、主体的に活動へと参加していくことのできる理想とする個人の心理状態を示していると言える。このような状態の個人は、異質な価値観を持つ相手とも適切に越境を行い、越境知の獲得へと向けて共創的越境を展開することができると言える。

4-3-2 小心

一方で、この勇敢の対極をなすのが、自己に対する

優越性の追求も低く、共同体感覚も低い小心と定義される心理状態である。この状態は一見すると、困難な状況に立ち向かおうとする勇気概念とは無縁のように思われるかもしれない。しかし小心の状態にある個人は、問題の解決へはつながらないが、その場をやり過ごすために間接的な方法で困難な状況に対応しようとする点で、実は勇気につながる心理状態と言える。この状態に関連する記述として、アドラーは以下のよう述べている。

怠惰な子供というのは、その怠惰さが両親や教師に対する直接的な攻撃でないかぎり、ほとんど常に、敗北を恐れている野心的な子供である。…（省略）…たとえ自分が成功していても、誰かがさらに成功するというと、そういう人々は、それを敗北と考える。怠惰な子供は本当の敗北感を決して感じない。…（省略）…そういう子は、自分の目の前にある問題を追い払ってしまい、自分が他者と競えるかどうかという決断を延期している。他の者はみな、もしその子がそれほど怠惰でなければ、問題をやりこなせるのに、と多かれ少なかれ確信している。その子は、「やる気になりさえすれば、何だってできるんだ」という、あの幸せな国に逃亡する。自分が失敗したときはいつでも、自分の失敗の重大さを減少させ、自尊心を保持することができる。その子は、自分に、「怠惰なだけで、能力がないわけではない」ということができる（アドラー, 1984, P. 201~202）。

ここでは、自分に言い訳をすることで課題から逃げ、たとえ失敗したとしても何かしら理由づけることで自分の行為を正当化させようとする様子を伺う事ができる。Yang, Milliren, & Blagen (2011) は、このような目の前の困難から目を背けようとする個人は、目の前の課題から逃避するだけでなく、自身に生じる責任についても逃避しようとする傾向があると述べている。

このような逃避的な状態を ACT の 2 軸に基づいて解釈するならば、小心とは目の前の困難に直面することで成長したいという自己に対する優越性の追求及び、

また他者を尊重しながら円滑にコミュニケーションを行おうとする共同体感覚が欠けた状態だと言うことができるだろう。越境場面においてこのような状態とは、自分は話せばうまくやれると思いつつも、実際は言語能力等何かしらの言い訳を作り、活動に対して消極性を示す自信の欠けた状態だと言えるだろう。このような状態は越境に対する消極さから、無相関の越境に相当する活動の展開につながる可能性を有しているとも考えられるだろう。

4-3-3 蛮勇

自己に対する優越性の追求は高いが、共同体感覚が低い状態にある個人は、本論においては蛮勇の状態として定義される。蛮勇の状態にある個人の特徴として、他人に認められたい、もしくは他人よりも優れていると示そうとする余り、無闇に行動する点があげられる。それは以下のアドラーの記述においても見られる。

戦闘的な子どもは、我々が常識と呼んだものから自然に派生してくる勇気をいつも、ある程度、有している。しかし、時には、大変臆病な子が、ある状況では英雄のように映じることがあるかもしれない。これは、いつも、その臆病な子が一番すぐれた子どもになりたいと熱望するときに生じる。このことは、泳ぎを知らなかった一人の少年のケースに鮮やかにあらわされている。この少年はある日、他の少年に誘われて泳ぎに出かけた。ところが、川は深くてこの泳げない少年はあやうく溺れかけたのである。これはもちろん、本物の勇気ではなくて、まったく人生の無益な側面である。少年は自分の陥っていた危険を無視し、他人が救ってくれるだろうと期待したのである（アドラー, 1982, P. 103~104）。

ここでは、普段課題から逃げている子が、周囲に自分が泳げるという事を見せようとするために泳ごうとした結果溺れてしまったという顛末が示されている。アドラーは、少年が他人に認められたいという気持ち

が優先していたためにこのような行動に出たのだと分析している。そしてこのような試みは、共同体感覚が欠けている状態においては、失敗するとアドラーは分析している。それは以下の引用において示されている。

また、常に最も危険なことに挑もうとする人がいる。自分には何もおこるはずがない。決して失敗しないのだと思っているのだが、その結果は、必ずといっていいほど悪いものである（アドラー、1982, P. 104）。

常に最も危険なことに挑もうとする状態とは、自分の利益や自己に対する優越性の追求に関しては有していても、共同体感覚が欠けているために、それによって生じる自分や周囲への影響について考慮しないままに、挑もうとする状態だと言えるかもしれない。本人はこれを勇敢な行動と捉えるかもしれないが、ACTの観点に基づけば、それは自己に対する優越性の追求があったとしても、共同体感覚に関しては欠けている蛮勇な取り組みとして捉えることができるだろう。アドラーの視点から勇気を分析した岩井（2002）も、高いところから飛び降りたりするような危険な試みは、むしろ勇気のない人が、まるで勇気があるかのように見せかけるための蛮勇な取り組みだと述べている。

越境場面におけるこのような立場は、自己に対する優越性が高いために、自分の意見を主張はする一方で、共同体感覚が低いために、相手の意見については聞き入れようとしない傾向を示すと言えるだろう。この点において、この状態は包摂的越境及び無相関的越境の段階に多く見られ、マイサイドバイアスとも関連性が高いと言えるだろう。

4-3-4 献身

共同体感覚は高いが自己に対する優越性の追求が低い状態にある個人は、本論文においては献身的状態として定義される。献身とは、自分にとっては特に成し遂げたい目的はないが、その場の雰囲気や適切に読み

取り、活動に参加をするといった個人の心理状態を指し示している。

アドラーを引用する研究の中には、共同体感覚の重要性について論じる文献は多く存在し、またアドラー自身も共同体感覚を重要な概念として位置付けている様子を伺うことができるが、一方で優越性の追求に関して見落としている論文も少なくない。以下の引用からは、アドラーが共同体感覚だけでなく、（自己に対する）優越性の追求を重視した様子を伺うことができる。

どうかすると、この社会的関心は、欠如しているどころか、かえって誇張させられた形をとって示されることがある。そんなことからして、われわれは、平衡感を失ってしまっておのれの生活を他人のために犠牲にすることばかりをこいねがっているような若者に出会うことがある。彼らはあまりに社会的に調整され過ぎたものである。しかもこのようなことは、また、彼らの発達にとっての妨害物になっていることを証していると言ってもよかろう。もし人がほんとうに他人のことに関心を持っているものでありたいと考え、公共の仕事のために働こうと欲するならば、彼はまず自分自身の始末からしなければならぬということ、わかりきったことである。もし与えるということが何かを意味することであるならば、人は自分自身に与えるための何物かを持たねばならない（アドラー、1962, P. 204）。

上記の引用からは、他者に対する配慮を示す共同体感覚が誇張された結果、自己の成長のための優越性の追求を失ってしまった個人の様子が読み取れる。岸見・古賀（2013）は、アドラー理論の視点から、現代の若者は、他者とのつながりを感じ、役に立ちたいと感じている一方で、自身の状況を変えるための一歩が踏み出せない傾向にあると分析し、自身が解決すべき課題に直面することのできない現代の若者のあり方を問題視している。この傾向は本論で述べるところの献身に該当する状態だと述べる事ができるだろう。

越境場面で言うならば、献身は相手に対する配慮を示すことができている一方で、越境に対する意欲が高くないために、積極的に参加をしようとししない個人の心象を示していると言える。越境場面において、このような状態に陥る個人は不安や緊張等の情動的な側面において問題を抱える場合も少なくないだろう。もしくは、特に越境に対する目的意識がないままに、ただ活動に従事している状態と言えるかもしれない。献身の状態は、小心の場合と同様に、越境活動そのものに対する積極性の欠如により、無相関的越境に相当する活動の展開につながる可能性を有していると考えられるだろう。

5. 英語教育との関連

以上これまで提案し、アドラーの勇気に関する記述と関連させてきた ACT を視座に、本論文第2章で述べた、我が国において、越境知を産出する事を可能とするグローバル人材を育成する上で重要となる学校における英語教育（国際交流教育）の実証研究に焦点を当てて、ACTを用いてどのように英語教育に関する実践を解釈するのか、またどのような支援をしていく事で勇敢の状態へと導いていけるのかについて検討する⁶。

ここでは、英語教育の具体的な場面設定として、英語教育の一環としてのビデオや手紙を通じた国際交流プロジェクトに着目をする。それは、通常受身になりがちな講義形式の活動と比較して、国際交流の場面とは、自分とは背景の異なる相手に対して自ら進んで手紙を書いたり発言したりする勇気が求められる越境的交流場面だからである。

国際交流の目的としては、普段は関わることのない相手の異質な文化を知るといった側面があるが、その後の英語学習における動機付けを高めるという側面もあげられる（山本, 2011）。もちろん、国際交流を通じて楽しい、海外に興味を持ったという肯定的な感情を持つことも大事ではあるが、学校において開催される国際交流などのプロジェクトはあくまで教育という側

面がある（田所・渡部, 2013）。つまり、国際交流を通じて、異文化や異国に住む人々、英語を使ったアクティビティに興味を持つだけでなく、それらの国や人と交流する事を可能にするための文法等の英語の学習に対する動機付けを持たせていくことも重要だと言える。英語教育におけるこれらの要素のうち、前者は他者や活動に対する関心という点において共同体感覚と、後者は英語学習における動機付けという点において自己に対する優越性の追求と関連すると考えられるだろう。

井上・山本（2014）は、小学校5年生28名を対象に、ウィーンの小学生に向けて英語で日本の小学校を紹介するビデオのメッセージを吹き込む作業を行わせた。児童の自由記述感想を分析した結果、ビデオの作成初期段階では、英語の発音等の面において言語に対する抵抗感が強かったが、活動を経ていく中で、次第に自分とは言語も文化も違う相手に対してどのようにメッセージを伝えたら良いかという相手への配慮・理解を深めていき、最終的には、それぞれの児童がビデオメッセージを吹き込むことで英語学習に対する達成感や楽しさ、自信を獲得する傾向が見られた。

続いて、井上らによる一連の分析について ACT を用いて再解釈を行う。井上らによれば、このプロジェクトは、有志を集って授業外にて行われたプロジェクトだった。自主的にこのような課外活動に参加しようとする生徒は、異国及び異文化に対して元々高い関心を抱いており、共同体感覚についても活動の初期段階から全体的に高い傾向にあったと考えられるだろう。

一方で、井上らによれば、活動の初期において、生徒らは英語という外国語を発音したり、ウィーンの生徒たちに日本の小学校を理解してもらうために英語で原稿を作成したりする過程において強い抵抗感を感じていたと述べた。これは、英語の発音を学びそれを用いていく一連の学習に対して抵抗感を示していたという点において、自己に対する優越性の追求が低い傾向にあった生徒の存在が考えられる。

この事から学習の初期段階においては、献身の状態にある傾向を示した生徒の存在も考えられるだろう。

しかし、井上らによれば、生徒らは活動の中で英語の発音に抵抗感を感じながらも自主的な練習等を通じて抵抗感を克服していった。国際交流活動に関心を持ちながら、それを円滑にこなすための英語学習を頑張ろうとしている状態は、目の前の困難に主体的に直面し、それを対処しているという点において、正に勇敢な状態だと言えるだろう。

生徒たちが勇敢になれた理由として、母親や教師からの援助があげられる。井上らの分析に関する記述からは、生徒は活動の初期段階において英語の発音や原稿の作成に抵抗感を感じながらも、母親からのアドバイスや、先生の発音というお手本を参考にする事で、苦勞しながらも活動に積極的に臨もうとする様子を伺う事ができる。つまり、生徒らが苦勞している場面において、教師や親が生徒に寄り添い、適切な援助を行う事によって、生徒たちの自己に対する優越性の追求を促進したのだと考えられる。

一方で、活動の初期段階では、献身的状態であったにも関わらず、活動を経ていく中で、日本語とは異なる英語の発音の難しさや、英語で原稿を作ることの難しさに苦勞から、小心の状態に陥った生徒の存在も考えられるだろう。特に、井上らの分析においては、活動に参加した生徒の全体的な様子を分析対象としており、活動における生徒の個別具体的な様子については記述がなされていない。そのため活動に参加した児童の中には、そのような傾向が見られた生徒がいた可能性も考えられるだろう。このような場面においては、教師が積極的に児童に介入することを通じて共同体感覚と自己に対する優越性の追求を促進していく事が求められるだろう。具体的には、児童に今一度国際交流活動に参加することの目的・意味を尋ねてみることや、サポートをする事ができている体制を改めて示す事が考えられる。アドラー(1984)の分析に基づけば、小心の状態とは、現実から逃避をしようとする傾向である。そのため、このような状態においては、具体的な目的・意味と向かい合わせることや、それが無いようであれば、児童と相談しながら教師が目標を提案することを通じて現実と向かいあわせる事が有効な援助

として考えられる。これにより自己に対する優越性の追求及び、共同体感覚を促す事ができると言える。

またこの種のビデオメッセージを用いた活動では、異なる文脈を持った者を相手としながらも、その場で相手からの反応をその場で確認ができないために、メッセージを考え作成するような場面において、マイサイドバイアスが生じていた可能性も考えられる。この点を踏まえれば、蛮勇の状態とは決して無縁ではないだろう。このような場合にできる援助としては、教師や親が内容について確認等を行い、生徒の意思を尊重しながらも、彼らに積極的に働きかける形での支援を行う事で(Dreikurs, Grunwald & Pepper, 1998)、活動に対する動機付けを損なうことを避けつつも、マイサイドバイアスの回避及び、蛮勇の状態の克服を促すことがあげられるだろう。

井上らの実践研究では、活動内における英語学習(原稿作成・発音)に対する動機付けは検討されたが、国際交流の目的の1つである、日頃の英語学習に対する動機付けに与える影響に関しては検討されていなかった。国際交流が日頃の英語学習の動機付けに与える影響について調査した研究として山本(2011)があげられる。山本は、小学校5,6年生計153名を対象に、学校ごとに2つのグループに分け、それぞれオーストラリアとインドの小学生と手紙による国際交流を行った。そして活動の事後に、海外に対する興味を5件法1項目、活動の事前・事後に、英語の読み書きの学習に対する動機付けについて5件法1項目でそれぞれ尋ねた。その結果、活動の事後において全体の8割近くの生徒が海外に対する興味を持つと答えた。しかし、読み書きの学習に関する動機付けに関しては、オーストラリアの小学生と交流した生徒($n=116$)においては、調査の前後において読み書きの学習をしたいという最も動機付けられた回答(4件法のうちの4に相当)については、生徒の数が56人から44人と10人前後減り、次点の読み書きの学習を少ししたいというやや動機付けられた回答(4件法のうちの3に相当)についての生徒の数は36人から49人と13人増えた。また、読み書きの学習をあまりしたくない(4件法のうちの

2に相当)と答えた生徒の数及び、読み書きの学習をしたくない(4件法のうちの1に相当)と答えた生徒の数は活動の前後でそれぞれ、8人から10人、4人から7人へと僅かであったが増加していた。

一方でインドの小学生と交流した生徒($n=21$)は、学習をしたいという最も動機付けられた回答については、生徒の数が7人から11人と4人増え、次点の学習を少ししたいというやや動機付けられた回答の生徒数は10人から1人減って9人となった。また、読み書きの学習をあまりしたくないと答えた生徒の数は活動の前後で3人から1人へと減少した。読み書きの学習をしたくないと答えた生徒は見られなかった。

つまり、オーストラリアの生徒と交流した学校の生徒の動機付けは活動の前後でやや下がる傾向にあったのに対して、インドの生徒と交流した学校の生徒の動機付けは活動の前後でやや上がる傾向が見られた。

このことについて山本は、オーストラリアの小学生は英語を母語とし、日本人児童相手にも普段友達に手紙を書くような形で返事を書いたために内容が難しく、日本人児童は英語の読み書きに対してのハードルを感じたり、うまくメッセージを伝えられなかった印象を抱いたことを理由としてあげている。一方でインドの小学生はオーストラリアの小学生と比べて平易な英語で返事を書いていたために、児童は比較的容易に英語を理解することができ、結果として英語の読み書き学習に対して動機付けられる傾向が見られたと述べた。

山本は、この一連の結果について、大半の生徒が活動の事前・事後において英語の読み書き学習に対して動機付けられた、もしくはやや動機付けられたという回答をしたことから肯定的に捉えていたが、ACTを介してこの実践を再解釈するならば、生徒の中には、活動を通じて日頃の英語学習に対する動機付けが、むしろ活動前よりも消極的になったという新たな視座を提供する事が可能になると考えられる。

山本の調査における活動後の児童の勇気に関する心理状態は、活動の前後にそれぞれ実施された動機付けに関する回答の変化によって複数の場合に分けられる

と考えられる。まず、国際交流に対する関心を持ちながらも、活動前は最も動機付けられていたにも関わらず、活動後においてはやや動機付けられた(もしくはそれ以下の動機付け)と答えた可能性のある生徒は、活動を通じて勇敢な状態から献身の状態に移行したと考えられる。特に、オーストラリアの小学生と手紙でのやり取りをした生徒においては、ネイティブスピーカーの英語に触れることを通じて、英語を用いて交流することの難しさを実感し、英語学習に対する動機付けが低減したと考えられるだろう。このような子どもたちには、うまくいったと思う成功体験への認識を持たせる、もしくは体験させることが重要だろう(Bandura, 1997; 加藤, 2018)。関連する出来事において、過去に成功した事があるという認識は、その個人の自信を高め、次なる活動に対する動機付けを促進するためである(井上ら, 2014)。もしくは、教師が彼らと円滑にコミュニケーションを取れるようにすることを目標として設定することを通じて、日頃の授業等に対する動機付けを高めていくよう促す事ができると言える。

一方で、国際交流に対する関心は高く持ち、英語学習について、活動前にはやや動機づけられた(もしくはそれ以下の動機付け)と答えながらも、活動を通じてより動機づけられたと答えた生徒は、献身の状態から勇敢な状態に移行したと言えるだろう。これは、特にインドの小学生と手紙のやり取りをした小学生に見られた傾向と言えるかもしれない。この場合において、国際交流活動に参加した生徒は、わかりやすい英語でのコミュニケーションを通じて、海外に対する興味を持っただけでなく、英語をもっと勉強したいと動機付けられたと言える。このような場合においては、教師は、生徒が英語の文法の難しさから英語学習を諦めないように適宜見守りながら、彼らが学習に積極的に臨めるように日頃の授業を充実させるよう努めていくことが有効だと考えられるだろう。

また活動を通じて、英語の読み書き学習についても、国際交流についても一貫して関心の高かった勇敢の状態にあった生徒の存在も考えられるだろう。山本

はこのような児童と関連するものとして、学習者自身が自ら進んで意義を見つけ出し、学習しようとする内発的動機付けが高かったことを理由としてあげている。学習者自身が自ら英語を勉強する意味を持つことは、日々の学校での英語学習の時間をより良いものとしていく上でも重要なことだと考えられる。山本によれば、内発的動機づけを高めていく上では、学習者が今の自分ができることを把握していく事が重要だと述べている。つまり、教師は国際交流の場を通じて、生徒が今どれくらいコミュニケーションができるのか、できなかった場合にはなぜそれが難しかったのかについて体験を通じて生徒に把握させる事が、生徒を勇敢な状態へと導いていく上では有効な手立てとして考えられるだろう。

しかしその一方で、調査の結果からは、活動がうまくいかなかった事から英語読み書き学習に対する動機付けが低減した生徒や、活動に参加しても読み書きに対する動機付けが一貫として低いままの状態にある生徒の存在も考えられる。これらの生徒においては、前述の生徒とは対照的に、英語を学習する意味や、国際交流活動の意味について自分なりに解釈できていない可能性が考えられる。このような場合においては、教師は改めて、英語を学習することの意味についてクラス全体で考えるのだけではなく、生徒1人1人にも改めて考えさせていく必要があると言えるだろう。学校において英語を学習する意味を生徒が自分なりに理解することは、国際交流や海外に興味を持つだけでなく、学校での英語学習を生徒自身にとって良い学習の機会とする上では欠かせない作業だと言えるだろう。

また、井上らの場合と同様に、手紙でのやり取り形式においても、相手の意図をその場で確認できないために蛮勇の状態及び、マイサイドバイアスが生じやすいと考えられる。このような状態を防ぐためにも、教師は、適宜、生徒に寄り添いアドバイスをする事が求められると言えるだろう。

6. まとめ

本研究では、アドラーの理論を用いて、自己に対する優越性追求と共同体感覚という観点から、話者の心理状態を4つに分けて捉えたACTを提唱した。話者を動的な存在として捉えた際の心理的状态について理解する事は決して容易ではない。環境との相互作用を通じて話者を動的に変化しうる多面的な存在として捉えることは、コミュニケーション場面における話者の広範囲な理解に貢献する一方で、理解がより複雑となる事を意味する。

しかし、ACTを用いて個人の心理的状态を理解するための枠組みを提供する事は、困難に直面している個人の心理的状态を理解し、彼らが現在どのような心理的状态にあり、またどのような支援を行えばいいのかという具体的な支援策についての検討に繋がると考えられるだろう。特にACTを用いる事で、勇敢とその対極にある小心だけでなく、実践研究においては見落とされがちであった、蛮勇と献身の状態についても詳細な検討を行い、それぞれの状態から勇敢の状態に導くための具体的な支援策を講じることができるのは、このモデルの大きなメリットになると考えられる。

英語のような外国語を用いた越境場面は、大きな不安や緊張といったネガティブな感情が伴う事もあり、決して容易な活動ではない。しかし、文部科学省(2011)のグローバル人材の理想像や学習指導要領(文部科学省, 2017; 文部科学省, 2018)においても示されているように、我が国においては、このような活動場面においても英語等を用いて世界の相手と対等に渡り合い、活動を通じて越境知を獲得することのできる人材を育成していく必要がある。それを実現するためのツールとしてこのACTは大きな可能性を秘めていると言えるだろう。

今後はこのACTモデルを用いて、現代のグローバル社会に求められる人材像に応えることができるような英語教育のあり方について具体的な検討をしていく必要があるだろう。

注

- 1 主体的・対話的で深い学びに関する詳細及び、それを用いた具体的な内容については、文部科学省（2018）において解説がなされている。
- 2 消極的な姿勢を示す背景には、文化的な価値観も考えられる。その例として、中野（2014）は、日本人を含むアジアの国々に属する人々は、欧米圏の人々と比べて、相手の意見に対して反論を伝えることが苦手だと述べている。
- 3 アドラーは、勇気を重要な概念と位置づけながらも、それについて明確な定義は行っていない。そのため本論ではアドラーの勇気について、引用に基づき優越性の追求と共同体感覚の2軸から捉えた。
- 4 原文は英語であり、加藤により日本語へと翻訳がされた。
- 5 共同体感覚と社会的感情（社会的関心）はほぼ同義の意味を有しており、社会的関心についてはアドラーの前期の著書に、共同体感覚については後期の著書において見られる（Ansbacher, 1992）。
- 6 本研究では、越境と関連性の高い教育実践として英語教育（国際交流教育）に焦点を当て、ACTとの関連性について検討を行なったが、越境は、本来情報や価値観が異なる背景との間で行われる交流の形態であり（田島, 2016）、国籍や文化的背景の違いのみが越境の前提条件として限定される訳ではない。

参考文献

- Akkerman, S., F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects, *Review of Educational Research*, 81, 132-169
- A. アドラー 高橋堆治 訳 (1962). 子どもの劣等感, 誠信書房
- A. アドラー 高尾利数 訳 (1973). 問題児の診断と治療, 川島書店
- A. アドラー 岡田幸夫, 郭麗月 訳 (1982). 子どものおいたちと心のなりたち, ミネルヴァ書房
- A. アドラー 高尾利数 訳 (1984). 人生の意味の心理学, 春秋社
- A. アドラー 高尾利数 訳 (1987). 人間知の心理学, 春秋社
- Adler, A. (2004). *Adler Speaks: The Lectures of Alfred Adler*, Stone, M. H. & Drescher, K. (eds). iUniverse.
- Adler, A. (2012). On the origin of striving for superiority and social interest. Translated by Watts, R. E. In J. Carlson & M. Maniaci (Eds.), *Alfred Adler revisited*, 47-56, New York, NY: Routledge.
- Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's Concepts of Community Feeling and of Social Interest and the Relevance of Community Feeling for old age. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 48(4), 402-412.
- 浅井健史 (2016). アドラー心理学の中核概念と心理援助モデル, 浅井健史・箕口雅博 (編). コミュニティ・アプローチの実践—連携と協働とアドラー心理学, 45-57, 遠見書房
- Aultman, L. P., Williams, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary Dilemmas in Teacher and Student Relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, NY: W.H. Freeman
- Dinkmeyer, D. & Dreikurs, R. (1963). *Encouraging Children to learn: The Encouragement Process*, Prentice-Hall.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom*, Taylor & Francis; 2nd edition.
- Edwards, A., Lunt, I., & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools, *British Education Research Journal*, 36, 27-45.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Hand, L., M. (2019). *Encouragement in Counseling and Psychotherapy: the lived experiences of Expert Adlerian Therapists*, Sam Houston State University, Dissertation for Doctor Thesis.
- 井上桃子・山本長紀 (2014). 児童が求める国際交流：日本・オーストリア間の交流授業の実践報告, 小学校英語教育学会誌, 14 (1), 50-65
- 岩井俊憲 (2002). 勇気づけの心理学, 金子書房

- 香川秀太 (2012). 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達—学内学習—臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ, 教育心理学研究, 60 (2), 167-185
- 加藤慧 (2016). コーピングがアイデンティティ形成に与える影響—アドラーの共同体感覚を媒介として—, 教育心理学会第58回総会発表論文集, 749
- 加藤慧 (2018). 異文化交流場面における勇気の機能—アドラー理論の観点から—, 東京外国語大学修士論文(未公刊)
- 岸見一郎 (2014). 勇気はいかにして回復されるか, アルテ
- 岸見一郎・古賀史健 (2013). 嫌われる勇気, ダイヤモンド社
- Landa, M. S. H., (2008). Crossing the divide: A phenomenological study of early childhood literacy teachers who choose to work with children in high-poverty schools, University of Maryland, College Park, Dissertation for Doctor Thesis, <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/7346/umi-umd-4755.pdf;sequence=1>, (最終閲覧日, 2019/09/07)
- 文部科学省 (2011). 産学官によるグローバル人材の育成のための戦略, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf, (最終閲覧日, 2019/07/24)
- 文部科学省 (2017). 新しい学習指導要領の考え方 - 中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ-, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/fieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf, (最終閲覧日, 2019/06/14)
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語 英語編, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf, (最終閲覧日, 2019/10/21)
- 内閣官房 (2014). 若者の海外留学促進実行計画, <http://202.232.86.21/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf>, (取得日, 2019/10/23)
- 中野美香 (2014). ディスカッション 学問する主体として学び合う社会を担う, 富田映司・田島充士 (編著) 大学教育: 越境の説明をはぐくむ心理学 ナカニシヤ出版, 111-125
- 小野田亮介 (2015). 児童の意見文産出におけるマイサイドバイアスの低減—目標提示に伴う方略提示と役割付与の効果に着目して—, 教育心理学研究, 63 (2), 121-137
- Pury, C. L. S., & Saylor, S. (2018). Courage, courageous acts, and positive psychology, in *Positive Psychology: Established and Emerging Issues*, Chapter 10, D. S. Dunn (eds.) New York, NY: Routledge.
- R. ドライカース 野田俊作 監訳 宮野栄 訳 (1996). アドラー心理学の基礎, 一光社
- 田所真生子・渡部留美 (2013). 名古屋大学グローバル・リーダー育成プログラムの試み, 名古屋大学留学生センター紀要, 11, 5-13
- 田島充士 (2016). 学問知と実践との往還を目指す大学教育: 学校インターンシップにおける共創的越境, 田島充士・中村直人・溝上真一・森下覚 (編著) 学校インターンシップの科学, ナカニシヤ出版, 1-28
- Yang, J., Milliren, A., Blagen, M. (2009). *The Psychology of Courage: An Adlerian Handbook for Healthy Social Living*, Routledge
- 山本淳子 (2011). 小学校英語教育における国際交流の役割と意義, 新潟経済大学紀要, 17号, 103-116.

謝辞

本論文の作成にあたり、終始ご指導いただきました東京外国語大学大学院准教授 田島充士先生に、深く謝礼申し上げます。また、立教大学名誉教授 箕口雅博先生及びDゼミの皆様、広島女学院大学准教授 関谷弘毅先生からは貴重なご助言をいただきました。ここに記して感謝いたします。